

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

O LUGAR DA HISTÓRIA NA ALFABETIZAÇÃO: A APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EXPERIÊNCIA DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB)

Isabela da Silva Ferreira

PPGH/UFRN

isabela.ferreira0805@gmail.com

Introdução

Este trabalho é parte da atual pesquisa de mestrado em desenvolvimento que tem como objeto de pesquisa o ensino de história nas aulas radiofônicas empreendidas pelo Movimento de Educação de Base (MEB) no Sistema Radioeducativo de Natal-RN durante a década de 1960. Esta experiência educativa tem seu início oficial com a promulgação do decreto n. 50.370 de 21 de março de 1961, no qual se instituía o apoio, acompanhamento e recursos públicos federais para a construção das atividades do movimento nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país a serem coordenadas pela Confederação Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e que tinham como objetivo inicial a alfabetização de jovens e adultos das zonas rurais através de uma educação de base.

Partindo-se desse objeto, avalia-se como importante conhecer e investigar o material didático e as aulas radiofônicas gravadas para que se possa analisar como a história se apresentava no processo educativo empreendido pelo movimento. Partindo-se desse entendimento é que construímos o objetivo deste artigo: analisar o papel do ensino de história na alfabetização dos educandos do MEB através da cartilha didática elaborada pelo movimento em 1963, intitulada “Viver é Lutar”.

A atual pesquisa, inserida no campo da História do Ensino de História, se constrói e se justifica em dois sentidos. O primeiro, parte da compreensão de que, assim como qualquer outra atividade, a tarefa de ensinar-aprender possui historicidade. Nesse sentido, ensinar história em contextos passados possuíram justificativas, objetivos, métodos, etc. diferentes, dos quais, podemos extrair aprendizados para pensar os desafios que permeiam a prática do ensino de história na atualidade. Como afirma o historiador J. L. Gaddis, a história cumpre este papel de alargamento das nossas experiências temporais vividas, o que nos permite construir habilidades que nos preparam para nossas ações.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Se pudermos ampliar o âmbito da experiência além do que nós como indivíduos encontramos, se pudermos recolher as experiências de outros que confrontaram com situações comparáveis no passado, então - embora não haja garantias - nossas chances de agir com sabedoria aumentariam proporcionalmente (GADDIS, 2003, p. 23).

Em segundo, avalia-se a necessidade de avançarmos em relação à produção narrativa de síntese construída no campo da História do Ensino de História. Observa-se como a historiografia produzida a partir da década de 1980 optou por posições teórico-metodológicas que conduzem a narrativa sobre as experiências educativas em ensino de história até hoje. Tal opção, se caracteriza, entre outras questões, por uma escrita macro-narrativa das atividades de ensino do passado brasileiro.

A escolha se fazia justificável no período em que essa historiografia foi gestada, tendo em vista o cenário de mudanças políticas da referida década. Se fazia necessário construir um afastamento ao período de repressão e cerceamento de liberdades característicos da ainda então recente saída da Ditadura Civil-Militar para em oposição a construção do novo momento democrático no qual o país entrava. Nesse sentido, a historiografia do ensino de história edificou grandes sínteses para contar a história das experiências vivenciadas até então, nas quais, aquelas que se encontravam anteriores a década de 1980 foram consideradas tradicionais – conceito por vezes pouco elaborado – e as posteriores a década seriam as práticas inovadoras e os exemplos a serem seguidos.

Esta síntese elaborada acabou ainda por privilegiar alguns recortes temporais e espaciais da história do ensino de história, o que, como consequência, acabou por excluir experiências de ensino dos quais podemos apreender informações que nos auxiliem a pensar as tarefas incumbidas aos profissionais de História atualmente. Como afirmam Alves Júnior, et al:

A História de síntese do ensino de História é contada a partir de São Paulo, sob o cenário da capital do Brasil, o Rio de Janeiro. Os períodos são determinados pelas mudanças no Estado nacional consequentemente, os nexos causais são estabelecidos com base na ideia de que o ensino de história é, predominantemente, caixa de ressonância dos debates dicotômicos do tipo centralização versus descentralização, monarquia versus república, ditadura versus democracia (ALVES JÚNIOR, et al., 2021, p. 301).

Na busca por repensarmos a forma como estamos escrevendo a História do Ensino de História, este trabalho se apresenta para investigar um processo educativo que se

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

esquiva da narrativa-síntese escrita pelo campo de pesquisa majoritariamente. Um espaço escolar não formal nas “longínquas” comunidades rurais do Rio Grande do Norte durante a década de 1960, no qual nem mesmo a história se apresentava enquanto uma disciplina escolar nas definições recorrentes sobre o conceito de disciplina, mas que se construiu em outros formatos a fim de cumprir os objetivos elencados pelo movimento e que podem nos munir para pensarmos os desafios do ensino de história hoje.

Partindo-se desses primeiros apontamentos, o presente texto se organiza em três momentos. No primeiro, busca-se apresentar os objetivos educativos apresentados pelo Movimento de Educação de Base em seus documentos para que posteriormente possa se relacionar estes com o que foi levantado na análise da cartilha “Viver é Lutar”. Além disso, apresenta-se as definições teóricas das quais partimos sobre a aprendizagem histórica para construirmos nossas bases para o estudo do material didático.

No segundo momento, apresenta-se a metodologia empregada para análise do material e as inferências produzidas a partir da sua observação. Por fim, nas considerações finais, aponta-se como o ensino de história viria a cumprir um papel importante para a efetivação dos objetivos pretendidos pelo MEB, sintetizados nos três pilares: conscientização, motivação de atitudes e instrumentalização.

Os objetivos da prática educativa do MEB e a relação com o ensino de história

O Movimento de Educação de Base nasce a partir das experiências iniciais das escolas radiofônicas desenvolvidas nos estados do Rio Grande do Norte e Sergipe ainda na década de 1950, mas é com o convênio estabelecido com o Governo Federal em 1961, que este assumiu uma estrutura nacional. O Conselho Diretor Nacional do movimento foi então constituído por alguns representantes do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e bispos da CNBB.

Apesar do MEB ser um projeto construído dentro do seio da Igreja Católica, este não era conduzido apenas pela classe clerical. Setores leigos da sociedade estiveram também no cotidiano do movimento atuando nas práticas educativas e constituíam outras instâncias do projeto. Por esse motivo, as afirmações e objetivos apontados pelo movimento estiveram em constante disputas, tendo em vistas os diferentes setores presentes na Igreja Católica que construía o movimento.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Entre estas disputas e mudanças na condução do movimento, marca-se como um dos principais o I Encontro Nacional de Coordenadores realizado em 1962 que, como defendido pela historiografia sobre o MEB, representou a mudança da perspectiva de uma Educação de Base para uma Educação Popular, passando a se caracterizar tais quais os movimentos de Cultura Popular do período.

Dessa forma, havendo iniciado seus trabalhos com uma proposta a rigor já superada, inclusive nos meios oficiais, o MEB, ao final de praticamente dois anos de experiências, no seu 1º Encontro Nacional de Coordenadores, realizado em Olinda em dezembro de 1962, teve oportunidade de rever os trabalhos realizados, sistematizar sua prática e sobretudo iniciar um processo de fundamentação dessa prática. A partir daí, redefiniu seus objetivos e sua metodologia de ação, integrados em nova postura ideológica. Ombreou-se então com os outros movimentos de cultura popular e passou a dialogar com eles [...]. (FÁVERO, 2006, p.55).

É a partir desse momento que o MEB aponta que o processo educativo construído através das aulas radiofônicas e outras atividades desenvolvidas pelo movimento deveriam ser norteadas pelos preceitos de: conscientizar, motivar atitudes e instrumentalizar os educandos para a concretização da sua ação, ou ainda como aponta Paiva: “propiciar elementos para que essas camadas da população (mais pobres) tomassem consciência de sua dignidade de criatura humana, transformando se em agente do processo de mudança da realidade em que vivia” (PAIVA, 2009, p. 61).

O processo de conscientização dos alunos perpassaria o entendimento deste sobre quem ele é, sobre a natureza e sobre sua ação nela com o objetivo de conhecer sua própria realidade. Perpassaria ainda, uma reflexão mais crítica sobre o mundo a fim de construir uma sociedade mais justa do que a que viviam. No entanto, a conscientização por si só não bastaria. Se fazia importante a motivação de atitudes, que deveriam ser críticas e de cooperação para com o todo da comunidade.

Estas atitudes, ainda, seriam mediadas pela instrumentalização que deveriam permitir que os sujeitos pudessem, por exemplo, saber ler e escrever, compreender o papel das instituições, saber utilizar procedimentos básicos de saúde, potencializar a economia da comunidade, organizar clubes, sindicatos, cooperativas e organizar lutas. Em seus documentos teóricos, a equipe nacional do movimento escrevia:

A educação visa, portanto, à ação. Ora, a ação humana tem três requisitos essenciais. Em primeiro lugar, o homem age diante de um fato que é real para ele; é, portanto, imprescindível que ele tome

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

consciência da realidade. Para que a atitude se concretize em ação, o homem parte sempre dos meios que lhe oferece a cultura (sejam esses meios instrumentos físicos, verbais, etc.). A organização didática de uma ação educativa não pode, portanto, deixar de situar-se nesses três planos: conscientizar: motivar atitudes, proporcionar instrumentos de ação (MEB, 43 – Análise teórica, p. 1 *apud* FÁVERO, 2006, p. 180).

Compreendendo-se estas afirmações elencadas pelo projeto educativo, pensa-se se o ensino de história poderia cumprir um papel e auxiliar no desenvolvimento destes objetivos apontados. No processo de alfabetização construído pelo MEB, a história não se apresentava como uma disciplina escolar aos moldes do ensino formal do período, não se constituía enquanto uma disciplina de saber específico, no entanto, esta afirmação não exclui o fato de que o saber histórico poderia ser mobilizado por esta experiência.

Afirma-se isso, partindo-se da compreensão de que o ensino de história não se limita a apreensão de conteúdos substantivos, ou seja, os conteúdos relacionados a exposição e descrição de fatos históricos, mas, em verdade, auxilia no desenvolvimento de habilidades para compreensão das experiências dos sujeitos históricos no tempo e no espaço. Estas habilidades, estão intrinsicamente relacionadas às estratégias, normas e ferramentas constituídas no seio da ciência histórica.

Ensinar a pensar historicamente significa desenvolver a capacidade de transitar de um modo de argumentar para outro, de relacionar a experiência humana com a vida prática de cada um. Este pensar se concretiza a partir da constituição da narrativa quando o indivíduo interpreta o passado seguindo os princípios e regras da ciência da história (RUSEN, 2001 *apud* CAINELLI, 2010, p. 19).

Estes princípios e regras são conhecidos pelos profissionais da História que os utilizam na sua prática de pesquisa, mas que também se pode – e se deve - ser mobilizado nos espaços de ensino. Assim, tomamos como preceitos para o ensino de história as ferramentas da ciência histórica, à saber:

A base do ensino de História origina-se da metodologia histórica. [...]

1. elege-se uma problemática (tema, período histórico);
2. tem-se o tempo como categoria principal (como o assunto em estudo foi enfrentado por outras sociedades);
3. dialoga-se com o tempo por meio das fontes (utiliza-se o livro didático, mapas, imagens, músicas, documentos);
4. utilizam-se instrumentos teóricos e metodológicos (conceitos, formas de proceder);
5. constrói-se uma narrativa/interpretação/análise (pede-se um texto, um debate, uma peça teatral, uma redação, uma prova). (OLIVEIRA, 2010, p.11).

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Partindo-se dessa compreensão acerca do processo de ensino-aprendizagem da história, necessita-se avaliar se o Movimento de Educação de Base se instrumentalizou destes elementos específicos ao saber histórico em sua prática educativa.

A análise da cartilha “Viver é Lutar”

Todos os estados em que o MEB estivera presente possuíam suas coordenações estaduais e equipes locais. Estas últimas, eram responsáveis por coordenar o sistema radioeducativo de uma circunscrição projetada, as quais correspondiam a pequenas cidades e vilarejos rurais que eram acompanhadas por essa equipe local. É nesse contexto que as aulas radiofônicas eram produzidas. As professoras que compunham a equipe, usavam as suas vozes para as aulas que eram transmitidas através do rádio e que chegavam aos ouvidos dos alunos através do aparelho cedido pelo MEB para o(a) monitor(a), figura esta que, mesmo que não tenha completado os anos da educação básica formal, sabia ler e escrever e auxiliava no processo de alfabetização dos jovens e adultos da comunidade rural.

No entanto, o processo de ensino-aprendizagem no MEB, para além da aula radiofônica gravada pelas professoras e do(a) monitor(a) da escola, ainda era também mediado por outros recursos, à exemplo, cartilhas didáticas. O projeto educativo sempre produziu seus próprios materiais didáticos para uso dos alunos, variando-se entre aqueles elaborados no âmbito nacional ou estadual, para diferentes níveis de alfabetização, etc. Entre estes, figurou-se o conjunto didático “Viver é Lutar”, produzido em 1963 pela Equipe Nacional do MEB, sediado à época no estado do Rio de Janeiro.

A cartilha constituída por 30 lições, era destinada para alunos em processo de alfabetização, mas que já podiam desempenhar a tarefa de leitura, pois a própria condução do material construía uma narrativa em forma de um pequeno texto em cada lição. Era o segundo livro de alfabetização, utilizado após o estudo do primeiro conjunto didático: “Saber para viver”. O livro contou com uma única tiragem de 50 mil exemplares e possuía ainda, para além da cartilha do educando, materiais extras para auxiliar os monitores das escolas radiofônicas.

Intitulados “Justificação”, “Fundamentação” e “Mensagem” cada um se constituía enquanto um complemento e suporte para a cartilha principal. O primeiro e o segundo

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

apresentavam dados socioeconômicos sobre os conteúdos apresentados nas lições e textos complementares para ajudar na condução do debate em aula e o último apresentava sugestões de atividades e programas de catequização dos educandos.

Dentro da historiografia sobre o MEB, este é um material bastante referenciado, pois à época, em fevereiro de 1964, chegou a ter parte da sua tiragem apreendida pela polícia, sob as ordens do governador do então estado da Guanabara, Carlos Lacerda, no contexto em que a polarização política nacional se intensificava e determinados materiais poderiam ser considerados subversivos por apresentar conceitos historicamente ligados ao campo da esquerda política.

Apesar desse material não ter conseguido chegar em muitos sistemas radioeducativos do MEB, avaliou-se como importante o estudo deste material, pois este foi um dos primeiros materiais elaborados após a mudança de orientação didática elaborada no I Encontro de Coordenadores, onde fora definido os três pilares educativos desta experiência educativa. Sendo assim, pode-se avaliar como o ensino de história se apresentou na cartilha e como pôde vir a contribuir para o projeto alcançar seus objetivos.

Para a análise deste material, utilizou-se como metodologia a Análise de Conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin, professora assistente de Psicologia na Universidade de Paris V. A Análise de Conteúdo é uma abordagem para a compreensão de uma forma de comunicação estabelecida e a decodificação do seu conteúdo, sendo este um processo realizado a partir de ferramentas como a descrição de determinado conteúdo, a catalogação e a sistematização desse, para que o(a) pesquisador(a) possa construir inferências e conclusões sobre as mensagens que são difundidas a partir da comunicação que foi estabelecida.

Nesse sentido, é uma metodologia inserida na semiótica, com o objetivo de compreender os significados empreendidos a partir dos signos que foram utilizados em uma comunicação. Bardin sintetiza a metodologia da seguinte forma:

A análise de conteúdo aparece como um **conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...].** A intenção da análise de conteúdo é **a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção) inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)** (BARDIN, 2011, p. 38, grifo da autora).

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Tendo esta base e partindo-se da compreensão anteriormente já apresentada sobre o processo de ensino-aprendizagem em história ter como base de referência princípios e ferramentas específicas à ciência histórica, construiu-se uma análise do material buscando verificar se estes elementos do saber histórico se apresentavam na cartilha didática. O primeiro destes padrões analisados foi a construção da narrativa. “Viver é Lutar” apresenta uma narrativa que inicia nos familiarizando com Pedro, um camponês. Percebe-se como Pedro é um camponês pela fotografia presente na primeira lição em que é mostrado um homem com chapéu de palha.

Ao passo que vamos avançando nas lições das cartilhas, as temáticas que vão sendo apresentadas vão dando conta de alargar para outros espaços de vivência e sociabilidade do camponês. Na lição 02, por exemplo, nos é apresentado a ideia de família e comunidade, na lição 03 e 04 o espaço do trabalho no campo, nas lições 05 e 06 o espaço da escola. Abaixo apresenta-se o quadro construído com a categorização de cada lição a partir da leitura realizada:

Quadro 01 - Construção narrativa na cartilha “Viver é Lutar”

Lição da Cartilha	Conteúdo
Lição 01	Indivíduo
Lição 02	Grupos sociais (Família e Comunidade)
Lição 03	Trabalho
Lição 04	Trabalho
Lição 05	Direitos sociais e políticos
Lição 06	Direitos sociais e políticos
Lição 07	Religião
Lição 08	Trabalho
Lição 09	Grupos sociais (Camponeses)
Lição 10	Grupos sociais (Operários)
Lição 11	Grupos sociais (Mulheres)
Lição 12	Religião
Lição 13	Direitos sociais e políticos
Lição 14	Direitos sociais e políticos
Lição 15	Direitos sociais e políticos
Lição 16	Direitos sociais e políticos
Lição 17	Direitos sociais e políticos
Lição 18	Direitos sociais e políticos
Lição 19	Direitos sociais e políticos
Lição 20	Direitos sociais e políticos
Lição 21	Direitos sociais e políticos

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Lição 22	Cultura
Lição 23	Cultura
Lição 24	Cultura
Lição 25	Direitos sociais e políticos
Lição 26	Direitos sociais e políticos
Lição 27	Direitos sociais e políticos
Lição 28	Direitos sociais e políticos
Lição 29	Direitos sociais e políticos
Lição 30	Direitos sociais e políticos

Elaborado pela autora (2021).

Observa-se como a construção da narrativa busca construir uma identificação dos alunos do movimento com a história e os conteúdos apresentados na cartilha. Em um processo que se inicia partindo da sua realidade imediata como o eu (indivíduo), a família, a comunidade e o trabalho no campo, mas que, com o avançar da narrativa, outros sujeitos e espaços são apresentados, à exemplo os operários (lição 10), e as instâncias de representação política, como governo e sindicato (lição 20 e 21).

Infere-se aqui, como a narrativa é mobilizada para gerar orientação e mobilização. Durante as primeiras lições é construída uma identificação do aluno para com sua realidade, observando-se, principalmente as dificuldades que permeiam esse seu tempo e espaço, buscando problematizar o porquê de se existirem estas desigualdades. Concomitantemente, se é apontado as potencialidades que este meio possui, como exemplo, a comunidade e a cultura, que são vistas como mobilizadoras para a construção da ação, na narrativa da cartilha e na prática dos alunos. Como aponta Freitas sobre a narrativa:

A competência narrativa reúne, assim, quatro habilidades mentais que podem ser didaticamente escandidas: experimentar o passado – perceber a mudança ou a separação entre o antes e o agora; interpretar a mudança – formular uma explicação sobre ela em termos de tradição ou insuficiência da tradição; orientar-se – empregar o saber histórico para fortalecer ou negar a tradição, por exemplo; e motivar-se a agir diante da mudança (FREITAS, 2019, p.174).

Para essa narrativa ser conduzida, a cartilha também se utiliza de outras ferramentas da história, à exemplo, a construção de problemáticas. Ao final de algumas das lições são apresentadas frases interrogativas para os alunos que buscam problematizar a realidade destes, como pode-se ver no quadro a seguir:

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Quadro 02 – Recorrência de problemáticas apresentadas na cartilha “Viver é Lutar”

Problemática	Recorrência
Frases interrogativas que parte da realidade do aluno	14

Elaborado pela autora (2021).

Na lição 05, por exemplo, o texto finaliza com duas questões: “Por que não tem escola para o Zé? Por que não tem escola para todos?” (MEB, 1963, p. 10). Esta é uma pergunta que parte da vivência dos alunos e que busca refletir sobre o porquê deste fato fazer parte do presente destes, na qual as respostas, poderiam ser obtidas através da análise das experiências históricas.

O conteúdo presente na cartilha não nos apresenta um alargamento temporal sobre o passado a fim de responder as problemáticas apresentadas pelas lições, no entanto, deve-se lembrar que para além da cartilha, o processo de ensino-aprendizagem era mediado pela aula radiofônica e pelo próprio monitor que tinha o aporte dos materiais complementares deste conjunto didático, os quais poderiam se referenciar nas experiências passadas para refletir sobre as problemáticas levantadas pelo material.

Em alguns momentos também se é perceptível o uso de instrumentos teórico-metodológicos para auxiliar na construção da narrativa. O uso de conceitos está presente no texto apesar de uma baixa recorrência e não aprofundamento sobre seus significados. Na lição 10, por exemplo, é apresentado *operário* e *salário*. “Este homem é operário. Ele vive de salário. O salário não dá para nada” (MEB, 1963, p. 20). A hipótese aqui defendida é que, assim como as problemáticas, estes são melhores desenvolvidos a partir da mediação das aulas radiofônicas e do papel do(a) monitor(a).

Ainda pode-se pensar também o uso de fontes neste processo. Em todas as cartilhas há imagens que representam o conteúdo da lição. Segundo Fávero:

As fotografias de “Viver é lutar” são mais que ilustrações: compõem o texto; representam o mesmo conteúdo das lições; falam a mesma fala, noutra linguagem. Essas fotos, quase todas obtidas junto a agências oficiais ou comerciais, foram consideradas tão ou até mais subversivas que os textos (FÁVERO, 2006, p. 180).

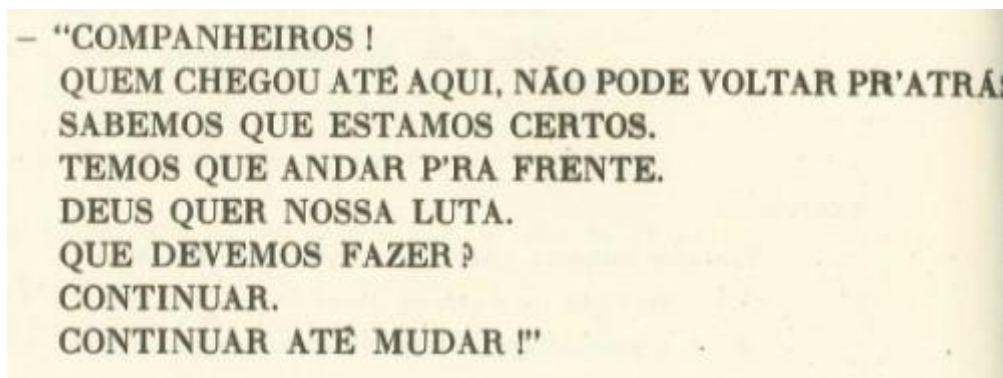
Haveria de se investigar mais sobre como estas fotografias foram utilizadas em sala de aula para refletir sobre o efetivo papel que elas cumpriram no processo alfabetização dos alunos do MEB. No entanto, para além delas, pode-se pensar o uso de

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

fontes a partir das cartilhas “Justificação” e “Fundamentação” que serviam de suporte para os monitores e que possuíam em seu conteúdo textos e demais materiais para auxiliar no debate com os educandos. Segundo Fávero (2006), estes continham trechos de texto como a Constituição brasileira vigente no período e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a fim de fundamentar o que havia sido apresentado na cartilha principal.

Por fim, não poderia deixar de se avaliar como a categoria de tempo se apresenta no conjunto didático. A partir da leitura e análise do material observa-se como o tempo parte-se do presente do aluno – nas primeiras lições da cartilha – elabora-se problemáticas sobre este presente que podem mobilizar experiências do passado para respondê-las e, por fim, constrói-se uma perspectiva de mudança para o futuro dos educandos. Podemos observar esse processo através da imagem da última lição da cartilha:

Imagem 01 – Lição 30 da cartilha “Viver é Lutar”



- “COMPANHEIROS !
QUEM CHEGOU ATÉ AQUI, NÃO PODE VOLTAR PR'ATRÁS.
SABEMOS QUE ESTAMOS CERTOS.
TEMOS QUE ANDAR P'RA FRENTE.
DEUS QUER NOSSA LUTA.
QUE DEVEMOS FAZER ?
CONTINUAR.
CONTINUAR ATÉ MUDAR !”

Trecho presente na Lição 30 da cartilha “Viver é Lutar” em que se pode observar a categoria de tempo sendo mobilizada para a construção da ruptura entre passado/presente e o futuro a ser construído.

A categoria do tempo, é assim mobilizada para a construção de uma ruptura do passado e presente de desigualdade, para um futuro possível em que se poderia imperar mais direitos sociais, políticos e econômicos para a população brasileira.

Considerações Finais

Retomando o objetivo deste trabalho de compreender o papel do ensino de história na alfabetização dos educandos através da cartilha didática “Viver é Lutar”, observa-se como o ensino de história foi mobilizado pelos agentes construtores do MEB a fim de fazer cumprir os objetivos educativos elencados por estes.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Pode-se construir tal afirmação na medida em que se observa como o ensino de história desenvolve competências, tais quais: o desenvolvimento de problemáticas, a mobilização de conceitos e fontes, a construção de narrativas, etc. com o objetivo de: compreender as ações dos indivíduos no tempo, para o entendimento da realidade presente e para o reconhecimento enquanto sujeitos históricos, ou seja, enquanto sujeitos que constroem o futuro.

Não seriam estes afinal, também os objetivos enunciados pelo MEB? Fornecer instrumentos aos seus alunos para a compreensão da sua realidade e construção de um projeto de futuro? O ensino de história assim se entrelaça aos objetivos do MEB: conscientizar, motivar atitudes e instrumentalizar os educandos.

Neste sentido, a partir do estudo, foi possível inferir como o material didático constrói problemáticas em uma perspectiva histórica. Mesmo que a História não se constituísse enquanto uma disciplina escolar no movimento, foi através da construção da narrativa apresentada na cartilha, é que foram: trabalhados conceitos históricos, construídas análises e leituras de mundo e construído hipóteses e sínteses, elementos estes, constitutivos do saber histórico.

Percebe-se ainda como o ensino de história do MEB colocou jovens e adultos frente a linguagens que não estavam no contexto físico imediato deles, fazendo uso de conceitos, por exemplo, para expressar situações, fenômenos e processos históricos. Observa-se também como o processo da aprendizagem histórica buscou estabelecer um diálogo entre o conhecimento prévio dos alunos e os saberes escolares propostos pela cartilha, evidenciando como esta foi pensada a partir da realidade dos educandos.

Conclui-se, assim, como o MEB se utilizou de elementos do ensino de história, como a composição de narrativas, a elaboração de problemáticas sobre determinado tema social, o uso de conceitos, etc. a fim de construir as condições para o aluno pensar historicamente e, conseqüentemente reconhecer-se como sujeito histórico, localizado em um tempo e espaço.

Avalia-se assim, a partir desta experiência, como a História cumpre um papel na capacidade de relacionar a experiência humana com a vida prática de cada indivíduo, de contribuir com o desenvolvimento da alfabetização e para a tomada de atitudes dentro da sua realidade social, compreendendo seus direitos e deveres enquanto sujeitos históricos.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Referências bibliográficas

ALVES JUNIOR, Alexandre Guilherme da Cruz *et al.* História do ensino de História: desafios para uma nova escrita de síntese. **Revista História Hoje**, v. 10, p. 294-312, jun. 2021. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/606>. Acesso em: jul. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.) **Coleção Explorando o Ensino: História** (Ensino Fundamental). 21. ed. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2010. p. 17-34. 212p.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966). Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea). 304 p.

FREITAS, Itamar. Narrativa histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.) **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV. Editora, 2019.

GADDIS, John. Lewis. **Paisagens da História**: como os historiadores mapeiam o passado. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Introdução. In: _____. (Org.). **Coleção Explorando o Ensino: História** (Ensino Fundamental). 21. ed. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2010. p. 9-16. 212p.